

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES  
CURSO DE PEDAGOGIA

**LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS**

Cecília Sostmeier

Lajeado, junho de 2016

Cecília Sostmeier

## **LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS**

Trabalho de Conclusão de Curso, na linha de formação específica em Pedagogia, do Centro Universitário Univates, como parte da exigência para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Ma. Fabiane Olegário

Lajeado, junho de 2016

## DEDICATÓRIA

Às pessoas que me fazem bem: família, amigos, alunos e aqueles que, assim como eu, dão-se a liberdade de ler e viajar através da leitura.

## **AGRADECIMENTOS**

É chegada a hora de agradecer. Aliás, este deveria ser um ato mais frequente no decorrer dos nossos dias.

Primeiramente, minha gratidão se estende aos meus pais, pela vida; atenção; palavras de carinho e apoio; colo; amor; “puxões de orelha”, que, uma ou outra vez, foram necessários. Agradeço também por terem me concedido, desde cedo, a independência e a liberdade de lutar pelos meus sonhos, que me possibilitaram alcançar os objetivos a que me propus; pelas tardes da minha infância, que permitiram mesclar o brincar de casinha com a leitura de diferentes histórias. Enfim, por tudo o que fizeram por mim, levando-me a ser quem sou.

Às minhas irmãs, Joana e Fernanda, pelas boas recordações da infância que me proporcionaram. À Joana, por me proteger dos trovões que tanto me causavam medo; À Fernanda, por ter sido aquela irmã mais velha que me defendia da Joana (risos). Ah, obrigada por terem destruído minha infância esclarecendo que o Papai Noel não existe. Sem dúvida, mostraram-me a realidade e esclarecerem sobre as mentiras que a sociedade contava e conta!

Ao Fernando, meu namorado e companheiro de todas as horas: obrigada por me apoiar e escutar todas as minhas histórias e tagarelices. Obrigada por ser meu porto-seguro, meu ponto de paz. Obrigada por todos esses anos de graduação, por ser paciente e saber me compreender nos momentos de estresse. Obrigada por me

ouvir falar “preciso estudar”, “preciso fazer meu TCC” e tantas outras falas que permearam esse período. Simplesmente, obrigada!

À minha orientadora, professora Fabiane, que aceitou embarcar comigo nesta “viagem”, que foi a pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso. Obrigada pela paciência, dedicação, orientação e profissionalismo demonstrados.

Aos professores e professoras que fizeram parte de minha vida estudantil, os de longa data e os de agora. Certamente, cada um, de uma ou outra forma, colaborou para que hoje eu possa estar expressando estes agradecimentos e concluindo estas etapas: a escrita da monografia e a conclusão do Curso de Pedagogia.

Aos amigos de infância e os que a vida foi me apresentando ao longo dos anos. Aos colegas do Curso de Pedagogia UNIVATES, pelo companheirismo e parceria nas aulas.

Aos professores das escolas em que já trabalhei e, em especial, obrigada a todas as crianças que já chamei de “minhas”. Obrigada meus queridos alunos!

Obrigada! Obrigada! Obrigada!

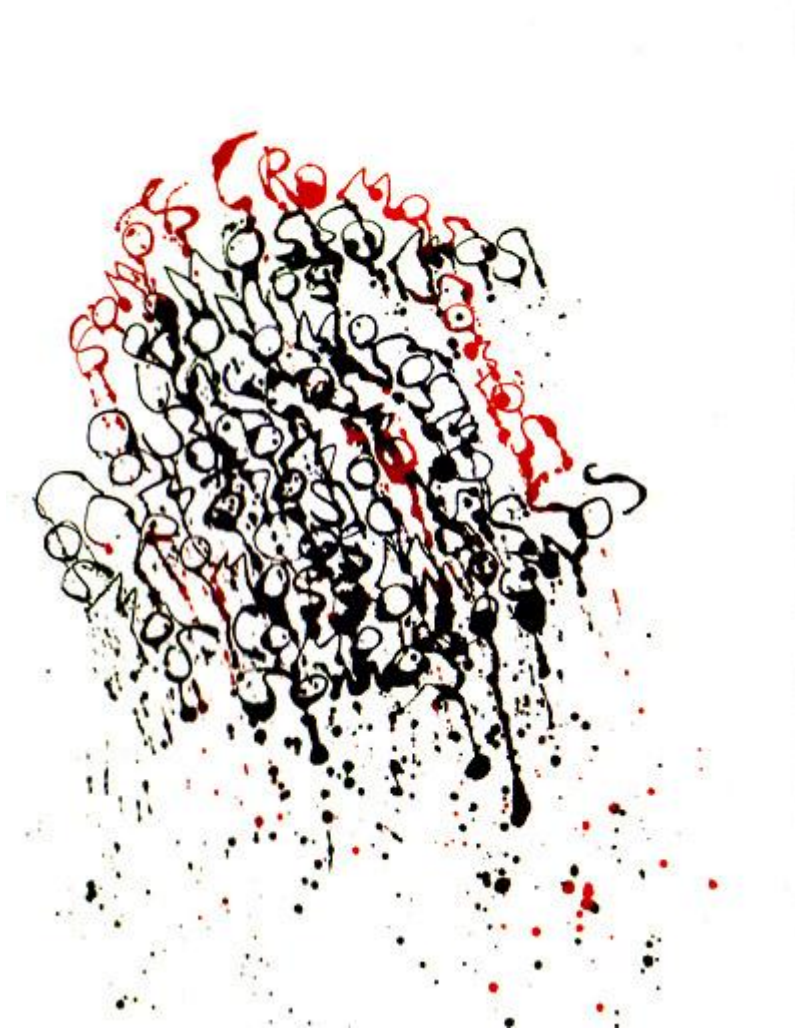


Figura 1: Cromossomos - Arnaldo Antunes

“Os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas” (Mário Quintana).

## RESUMO

A presente monografia, que utiliza a Cartografia como Metodologia de Pesquisa, é fruto de um estudo que aborda as experiências leitoras na escola. A pesquisa empírica se deu mediante a observação das aulas de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, na qual se buscou analisar como a leitura realizada no espaço escolar permite que novas experiências possam acontecer. O objetivo principal foi problematizar a prática leitora dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, o problema gerador foi: “De que modo a leitura acontece na escola? Há espaço para experiências leitoras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental?”. A escrita é composta por três movimentos que se entrelaçam e refletem sobre o questionamento principal do estudo. Abordaram-se os conceitos de Cartografia por meio de referenciais como Deleuze e Guattari; a leitura, principalmente, a partir das teorizações de Hillesheim; e a experiência, utilizando-se, como referencial, Larrosa. As percepções e afetamentos que a pesquisa contemplou foram registrados no diário de campo, produtor e produto do estudo, sendo que alguns excertos foram utilizados para compor o presente texto. Com a investigação, percebeu-se que, apesar do excesso de regras, rotina a cumprir e uso pedagógico da leitura, certas experiências leitoras são possíveis, já que houve a possibilidade de traçar algumas linhas de fuga ou de existir certa abertura ao novo e ao não planejado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura. Escola. Experiências. Cartografias.

## SUMÁRIO

1 LEITURA NA ESCOLA: UM CAMPO DE ESTUDO.....	08
2 CARTOGRAFIA: AS LINHAS QUE ATRAVESSAM A PESQUISA.....	13
3 LETRAS, SÍLABAS, DESENHOS... O QUE É POSSÍVEL LER NA ESCOLA?....	23
4 EXPERIÊNCIAS: O QUE NOS PASSA, O QUE NOS ACONTECE, O QUE NOS TOCA DURANTE A LEITURA.....	35
5 CARTOGRAFIAS, LEITURA E EXPERIÊNCIA: TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES.....	43
REFERÊNCIAS.....	45
ANEXOS.....	48



## **1 LEITURA NA ESCOLA: UM CAMPO DE ESTUDO**

“Leitura na escola: experiências criadoras”, eis o título desta monografia, repleta de linhas que se cruzam, como abordam Deleuze e Guattari (1996), que se envolvem e constituem rizomas. Linhas que passam pelo campo da experiência, apontada por Larrosa (2002) como aquilo que nos toca e nos modifica.

Quando penso em quem sou, emergem algumas características que acredito condizerem com minhas escolhas e atitudes, sobretudo aquelas que dizem respeito à leitura. Afirmo isso, pois, se há algo que sei sobre mim, este se refere à literatura enquanto deleite e espaço de aprendizagem, já que ela sempre esteve presente em minha vida e se constitui, desde a infância, uma das minhas paixões. O fato é que a força das suas palavras torna possível a imaginação, a criação e a possibilidade – mesmo que abstrata – de viajar sem sair do lugar. Dona de enredos dos mais variados tipos, é, para mim, fonte de imaginação, liberdade e aventura, pois me possibilita muito mais que o simples ato de decodificar códigos de escrita. Permite conhecimento, cultura e diversão.

Desde muito cedo, tive contato com diferentes obras de Literatura Infantil. Não que sempre houvesse alguém disposto a me contar alguma história; no entanto, os livros sempre estiveram presentes, à espreita, esperando para serem devorados. Via de regra, eram também compostos por belas ilustrações que me levavam a viajar sem sair do lugar, imaginar todo um contexto que poderia estar se insinuando na imagem.

Ao tornar-me alfabetizada, os livros conquistaram um espaço cada vez maior no meu dia a dia. Inicialmente, envolvi-me com obras mais simples, mas, aos

poucos, enveredei pelo caminho das leituras mais complexas. Muitas horas da minha infância foram coloridas pela beleza dos textos. Leituras que faziam o tempo passar de modo diferente. Kohan (2004) afirma que “a infância não é apenas uma questão cronológica: a infância é uma condição de experiência” (KOHAN, 2004, p.54). Isso é compreensível quando penso sobre minha meninice: aquela sensação de que o tempo “passou voando”; o desejo de não abandonar uma tarefa significativa (sobretudo o ato de brincar) para cumprir outra que não proporcionasse tanto prazer; a sensação de que o tempo do recreio era bem menor do que, de fato, era...

Essa sensação de ter perdido a noção do tempo comumente acontecia enquanto lia alguma história. Recordo-me da obra “Meu Pé de Laranja Lima”, de José Mauro de Vasconcelos (1975), que marcou significativamente os meus tempos infantis. Na intersecção com o texto que contém termos fortes e relata uma história triste de uma criança que ansiava por carinho e atenção, tocava-me cada palavra daquelas páginas e, como consequência, vivia uma experiência singular.

Larrosa (2012, p.21) esclarece que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Apesar de vivermos muitas situações ao longo de um dia, nem tudo se constitui em experiência. Aliás, conforme o próprio autor esclarece, ela é cada vez mais rara.

O fato é que a leitura de “Meu Pé de Laranja Lima” me tocou. A história do menino, que tinha na árvore de laranja lima sua válvula de escape de um mundo difícil, é parecida com a da minha própria infância, já que eu também passava minhas tardes brincando à sombra das árvores do pátio da casa, embora não me faltasse o apoio de meus pais e irmãos em tudo o que fizesse, ao contrário do que ocorria com o personagem principal da citada obra. A leitura, que misturou a doçura da minha infância com a tristeza de uma infância diferente – quem sabe, uma infância sem atenção – construiu em mim um entendimento diferente. Fez-me compreender que as pessoas são diferentes umas das outras e que, definitivamente, o mundo não é “cor de rosa”.

A criação artística de José Mauro de Vasconcelos em questão inicia com o capítulo denominado “O descobridor das coisas”, no qual é dito que

A gente vinha de mãos dadas, sem pressa de nada pela rua. Tótoça vinha me ensinando a vida. E eu estava muito contente porque meu irmão mais velho estava me dando a mão e ensinando as coisas. Me ensinando as coisas fora de casa. Porque em casa eu descobria sozinho e fazendo sozinho, fazia errado e fazendo errado acabava sempre tomando umas palmadas (VASCONCELOS, 1975, p. 5).

Reitero que “Meu Pé de Laranja Lima” marcou significativamente os meus tempos de criança, modificando, inclusive, o entendimento infantil que eu tinha do mundo. Ademais, senti crescer a paixão pelo mundo literário, o que me motivou a investigar a leitura nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a possibilidade de criação e as experiências que, a partir dela, poderiam acontecer. Para tanto, tomei como problema de pesquisa: De que modo a leitura acontece na escola? Há espaço para experiências leitoras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental? O objetivo geral, por sua vez, foi problematizar a prática leitora dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Muitas vezes, o ato de ler na escola tem sido entendido como a simples decodificação da escrita, ou um pretexto para a realização de estudos sobre determinado conteúdo. Parece-me que, para que se possa ler, é necessário que haja um objetivo definido ou um conhecimento que se busque alcançar. Do mesmo modo, percebo que a leitura no ambiente escolar tem sido excessivamente regada, com horário e local marcados para acontecer.

Ademais, creio que a leitura permite alguns momentos de fuga. “Fugir é traçar uma linha, linhas, toda uma cartografia. Só se descobre mundos através de uma longa fuga quebrada” (Deleuze e Parnet, 1998, p. 30). Fugir não no sentido literal da palavra, já que não se trata de fazer as malas e deixar para trás tudo o que se tem, mas acreditar que a leitura é um ato de criação, motivo pelo qual pesquisar sobre o ler na escola me instiga. Crianças gostam de ler? O que elas leem? A leitura é um ato de liberdade ou uma imposição da professora da turma? O que se lê? Para que se lê? Abordo essas e outras questões ao longo desta escrita.

Para que a pesquisa possa se desenvolver é preciso fazer escolhas. Uma delas é a metodologia. Poderia ter utilizado métodos qualitativos, quantitativos ou outros; no entanto, por me possibilitar a criação, escolhi a Cartografia. Ela permite ao pesquisador considerar todos os detalhes que cercam o objeto de investigação mediante um olhar atento. Assim, oportuniza a construção de novas formas de pensar, e a liberdade de criação ganha espaço.

A escrita desta monografia é composta por três movimentos que se entrelaçam e geram outros novos numa relação que torna impossível a identificação de começo, meio e fim, já que um ponto está conectado ao outro, como a arte de Arnaldo Antunes<sup>1</sup>, denominada Cromossomos, transcrita nas primeiras páginas. Ao longo de cada um desses movimentos, discuto conceitos importantes que cercam o tema de pesquisa e apresento alguns registros do diário de campo, onde anotei as impressões, percepções, afectos<sup>2</sup> e experiências que a pesquisa permitiu. Cabe lembrar que ele é produtor e produto da pesquisa e nele fiz registros subjetivos importantes para a construção do estudo, já que está imbricado com tudo o que aconteceu.

No primeiro movimento, nomeado “Cartografia: as linhas que atravessam a pesquisa”, apresento a Metodologia de Pesquisa utilizada – a Cartografia. Baseada nos estudos de Deleuze e Guattari (1995) e Kastrup (2010), entre outros, busco refletir sobre seu conceito e pistas que a constituem.

O segundo movimento, por sua vez, é intitulado “Letras, sílabas, desenhos... O que é possível ler na escola?”, e trata do tema central desta pesquisa: a leitura. Para tanto, exponho alguns aspectos históricos que a integram e procuro construir sua conceituação. Além disso, faço uma reflexão sobre os diferentes materiais escritos e as suas possibilidades dentro do espaço escolar.

---

<sup>1</sup>Poeta, compositor e artista plástico brasileiro. Utilizo sua obra “Cromossomos” para ilustrar a ideia de movimento contínuo, onde não se percebe começo, meio e fim, ideia essa que desenvolvo ao longo da pesquisa.

<sup>2</sup> Conforme Deleuze e Guattari (1997), “o afecto não é um sentimento pessoal, tampouco uma característica, ele é a efetuação de uma potência de matilha, que subleva e faz vacilar o eu” (DELEUZE e GUATTARI, 1997, p. 21).

Por fim, no terceiro movimento, cujo título é “Experiências: o que nos passa, nos acontece, o que nos toca durante a leitura”, escrevo sobre o conceito de experiência, atrelado ao foco do meu trabalho: a leitura escolar. Para esse fim, utilizo como referencial teórico estudos de Larossa. É também nesse movimento que estabeleço conexões com temas discutidos anteriormente com vistas a traçar algumas conclusões acerca da pesquisa. Vale ressaltar que, ao longo de toda a redação, aparecem trechos do diário de campo, explicitando a conexão entre um conceito e outro, bem como o forte vínculo existente entre pesquisa e vida.

## **2 CARTOGRAFIA: AS LINHAS QUE ATRAVESSAM A PESQUISA**

Utilizei, como metodologia de pesquisa, a Cartografia, que, muito mais do que realizar a busca de dados, permitiu que eu me envolvesse completamente com a investigação, desconstruindo o conceito de que esta precisava ser neutra e impessoal. Dessa forma, expunha as minhas experiências de vida para compor o texto da monografia. Enquanto pesquisava, desconstruía e reconstruía minha forma de ver o mundo, em um vai e vem parecido com o movimento das linhas que nos compõe. Para Deleuze e Guattari (1996, p. 66), “somos feitos de linhas. Não queremos apenas falar de linhas de escrita; estas se conjugam com outras linhas, linhas de vida, linhas de sorte ou infortúnio, linhas que criam a variação da própria linha de escrita, linhas que estão entre as linhas de escrita”. Porém, não apenas nós somos feitos de linhas, mas tudo aquilo que nos cerca, tal como aponta Deleuze (2004) ao explicar que “As linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos. Por isso cada coisa tem sua geografia, sua cartografia, seu diagrama” (Deleuze, 2004, p.47). Costa (2011) esclarece ao anunciar que,

As linhas estão presentes em todos os estratos de vida, em tudo que habitamos, por onde circulamos, onde trabalhamos, brincamos e amamos. Nossa casa é dividida por linhas conforme a apresentação dos cômodos; as ruas, conforme a disposição da cidade; as empresas, de acordo com a natureza dos trabalhos, e assim por diante (COSTA, 2011, texto digitalizado).

Ao compreender que tudo o que nos rodeia é constituído por linhas, é preciso saber também que, conforme aludem Deleuze e Guattari (1996), elas se classificam em três: dura ou molar; maleável ou molecular; linha de fuga. Convém citar que, apesar dessa divisão, elas coexistem, tal como abordo mais à frente. De acordo com os nomeados autores,

[...] uma linha de segmentaridade dura em que tudo parece contável e previsto, o início e o fim de um segmento, a passagem de um segmento a outro. Nossa vida é feita assim: não apenas os grandes conjuntos molares (Estados, instituições, classes), mas as pessoas como elementos de um conjunto, os sentimentos como relacionamentos entre as pessoas são segmentarizados, de um modo que não é feito para perturbar nem para dispersar, mas ao contrário para garantir e controlar a identidade de cada instância, incluindo-se aí uma identidade pessoal (Deleuze e Guattari, 1996, p. 67).

Assim sendo, é possível compreender que as linhas duras delimitam a ordem e a forma como tudo deve se organizar: os Estados, as escolas, a família e as pessoas, entre tantas outras instituições que eu poderia citar. Vale acrescentar que, conforme Deleuze e Guattari (1996), tais linhas são responsáveis por classificações, como o sexo, a idade, a profissão, além de delimitar as características que advêm de cada uma dessas classificações. Mantendo a ordem e a linearidade, a linha molar “de forma alguma é uma linha de morte” (Deleuze, Guattari, 1996, p. 67). Portanto, quanto mais estabilizada e dura for a linha, menor a chance de fuga, de mudança.

*A manhã de 04 de abril foi marcada pela tensão pré-prova. Seguidamente, ouvia as crianças demonstrando medo através de suas falas e ações. Ao tocar o sinal que marcava o fim do segundo período e início do terceiro, pude comprovar essa tensão. Alunos pediam à professora de artes para que ela ficasse, pois não queriam realizar a avaliação. Porém, é chegada a hora da troca de períodos. Não há outra opção. Vejo a prova ilustrando o conceito de linha dura: incisiva e inquestionável. A professora entra e afasta as fileiras, separando os alunos. Explica que a prova é dividida em dois momentos, já que entre ela há o recreio. Logo, exige que materiais sejam guardados e que o silêncio seja feito. O silêncio reina. De som, somente os lápis que percorrem a folha ou o sopro da sujeira da borracha. Lá fora, a vida continua. Ouço crianças correndo e brincando. Aqui dentro? Bem, apenas o som da prova sendo aplicada. Silêncio, hoje é dia de prova (Trecho do Diário de Campo – 12 de abril de 2016)<sup>3</sup>.*

*Enquanto busco tecer as costuras da pesquisa através das escritas do diário de campo, fico pensando: na escola, na leitura, na disciplina, na escolarização. Desde muito cedo, somos obrigados a frequentar a escola (afirmo isso porque, conforme a lei nº 12.796/2013, a partir do ano de 2016, todas as crianças que completam quatro anos, até 31 de março, precisam estar devidamente matriculadas e frequentando a escola) e tão logo se tornam disciplinadas: aprendem a sentar, ouvir, cumprir normas e rotinas com o objetivo de se prepararem para o*

---

<sup>3</sup> As escritas do diário de campo estão em itálico e com fonte tamanho 11 a fim de se diferenciarem das demais discussões.

*convívio social. Assim como sugere o referencial teórico deste movimento de pesquisa, somos marcados por linhas. As linhas duras demarcam estas instâncias: disciplina é fundamental para nossa sociedade, inclusive e principalmente na escola. Porém, creio que algumas linhas flexíveis são necessárias. Precisamos de momentos mais livres, com menos regras e objetivos a serem atingidos. Precisamos de mais leitura livre; leitura deleite. Na manhã da prova, que narrei acima, a tensão dominava o ambiente da turma de quinto ano. Entretanto, tão logo as crianças foram entregando sua avaliação, vi que foram surgindo sobre a mesa alguns livros: literários, mas também alguns didáticos, explorados aleatoriamente, sem um objetivo didático a ser atingido. Sim, as crianças leem e demonstram fazer isso com prazer, diferente do que costumam dizer alguns discursos. Observando essas cenas, ficou claro para mim que a leitura permite alguns escapes, algumas linhas de fuga. Apesar de que, durante a prova, nenhum outro material pudesse ter sido usado (afinal, avaliar é preciso e faz parte da escola, assim como ela é entendida hoje), ao seu término, a leitura aconteceu. Talvez tenha possibilitado, inclusive, o alívio da tensão que reinava sobre a turma (Trecho do Diário de Campo – 12 de abril de 2016).*

As linhas flexíveis, por sua vez, são responsáveis por pequenos desvios nos territórios fortemente demarcados pelas linhas duras. Acredito que são estes pequenos movimentos que impulsionam grandes mudanças. Afinal, nenhuma revolução irá ocorrer se não houver um primeiro passo, mesmo que pequeno. Todavia, é preciso salientar que tanto as linhas molares quanto as moleculares “não param de interferir, de reagir uma sobre a outra, e de introduzir cada uma na outra uma corrente de maleabilidade ou mesmo um ponto de rigidez” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 68). Disto, é possível concluir que uma linha dura não passa a ser maleável de uma hora para outra, tampouco ela se torna dura de forma estanque e linear. São movimentos minúsculos, geralmente muito sutis, talvez quase imperceptíveis, que introduzem pequenas mudanças.

A terceira linha afirmada por Deleuze e Guattari (1996) é a de fuga. Conforme os autores, é a “linha que não mais admite qualquer segmento, e que é, antes, como uma explosão das duas séries segmentares [...] Alcançou uma espécie de desterritorialização absoluta” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 69). Assim, as linhas de fuga constituem as maiores mudanças nos territórios que nos compõem, isto é, nas crenças que seguimos ou que somos levados a acreditar e nos modos de vida e existência que temos. Os autores ainda acrescentam que “devemos inventar nossas



linhas de fuga, se somos capazes disso, e só podemos inventá-las traçando-as efetivamente, na vida” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 76). Portanto, as maiores mudanças se dão com rupturas ao que é pré-dito, pré-estabelecido, pré-traçado, questionando territórios já estabelecidos e criando “desterritorializações ou reterritorializações” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 77). Contudo, é preciso atenção às linhas de fuga, já que elas abrem espaço ao novo, ao desconhecido e, possivelmente, aos perigos e à morte, uma vez que questionam e causam grandes movimentos. Assim, é necessário cuidado aos

[...] perigos que se corre, a paciência e as precauções que é preciso ter, as retificações que é preciso fazer todo o tempo para livrá-la das areias e dos buracos negros. Não se pode prever. Uma verdadeira ruptura pode se estender no tempo, ela é diferente de um corte significativo demais, ela deve ser continuamente protegida não apenas contra suas falsas aparências, mas também contra si mesma, e contra as reterritorializações que a espreitam (DELEUZE E PARNET, 1998, p. 32).

Segundo Deleuze e Parnet (1998), as linhas de fuga se tornam perigosas caso adentrem o desconhecido e fujam do controle. Não há como prever as consequências que elas podem causar. Por conseguinte, em toda experimentação, faz-se necessária certa prudência.

É preciso ressaltar que “as três linhas não param de se misturar” (DELEUZE, GUATTARI, 1996, p. 70). Elas coexistem, entrelaçam-se e constituem verdadeiros rizomas. Conforme Deleuze e Guattari (1995), na Biologia, estes são determinados tipos de raízes constituídos de inúmeras ramificações que se cruzam, já que “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a outro e deve sê-lo” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p. 14). Diferente do modelo arborescente, eles não têm forma definida; entrelaçam-se e relacionam-se com tudo. Em vista disso, interessei-me pela Cartografia, metodologia de pesquisa que toma como sentido o “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 10).

Passos, Kastrup e Escóssia (2009), a partir das teorizações de Deleuze e Guattari (1995), justificam o trabalho com a Cartografia, justamente porque ela não toma modelos. Ao contrário, está inteiramente voltada à experimentação e à criação, pois “não há um único sentido para sua experimentação nem uma mesma entrada.

São múltiplas as entradas em uma cartografia” (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p. 10). Desse modo, aquilo que perpassa, circula e atravessa o pesquisador pode ser importante e interferir nas cartografias. Ou não. Talvez nada disso aconteça, já que é preciso lembrar-se da característica de experimentação e imprevisibilidade que o modelo cartográfico apresenta. Considerando essas características, é possível afirmá-la como método de pesquisa?

A metodologia, quando se impõe como palavra de ordem, define-se por regras previamente estabelecidas. Com essa direção, a pesquisa é definida como um caminho (*hódos*) predeterminado pelas metas dadas de partida. Por sua vez, a cartografia propõe uma reversão metodológica: [...] aposta na experimentação do pensamento – um método para não ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p.10, 11).

Nessa perspectiva, o conceito remete à liberdade, à criação, às experiências, cujos traços podem ser de autoria do pesquisador. A cartografia pode ser entendida como um método de experimentação, no qual os afectos, o espaço, as experiências, tudo pode ser relevante. Por isso,

[...] não se abre mão do rigor, mas esse é ressignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS, KASTRUP, ESCÓSSIA, 2009, p.11).

Construir com a Cartografia permite movimento e criação de rizomas. O método não inclui a busca pela exatidão, mas abre espaço para as errâncias que constituem aquilo que verdadeiramente me atrevo a chamar de vida. Assim, também a leitura pode ser entendida como uma rede de relações rizomáticas, já que ocorre mediante diferentes ideias, histórias, aventuras, experiências e linhas – talvez algumas de fuga. Portanto, escolhi a Cartografia para constituir minhas escritas de pesquisa. Olegário (2011) relembra que o seu conceito definido pelos dicionários traz à tona a ideia de criação de mapas e delimitações, os quais caracterizam demarcações estáticas.

*Toca o sinal. Final de recreio. Segunda etapa da prova de Estudos Sociais. Disciplinadamente, as crianças retornam, uma a uma, aos seus lugares. A professora distribui as folhas contendo mapas e linhas: a Cartografia apresentada como conceito*

*geográfico. A arte de transformar em desenho, digo, mapa, uma região. No caso da aula, o mundo. Linhas imaginárias. Que cortam. Cruzam, delimitam. Trópicos, Meridianos. Coincidência? Não sei... Talvez encontros. Encontros entre mim e a pesquisa. Encontros entre alunos e a leitura – nesse caso, leitura de mapas – encontros com as linhas, com a Cartografia. Linhas que se cruzam, constituem mapas, toda uma cartografia. Linhas de leitura; linhas de vida (Trecho do diário de campo – 05 de abril de 2016).*

Deleuze e Guattari (1995), por sua vez, cunham um conceito no qual a Cartografia é entendida como um método de pesquisa que

[...] visa acompanhar um processo e não representar um objeto. [...] trata-se sempre de investigar um processo de produção [...] no campo de estudo da subjetividade [...] Não se busca estabelecer um caminho linear para atingir um fim (KASTRUP, 2009, p. 32).

De acordo com a citação acima, é possível compreender a Cartografia como um método de pesquisa; todavia, há a ausência de características fortemente pré-determinadas, já que valoriza o processo de produção e tudo o que o envolve e não apenas o produto final, além de não existir, de antemão, um caminho a ser trilhado, demarcado. Costa (2014, p. 70 e 71) justifica essa particularidade, afirmando que “o cartógrafo, de certa forma, é um amante dos acasos, ele está disponível aos acasos que o seu campo lhe oferece”. Devido a essa abertura – e por que não dizer amor pelo acaso –, é possível afirmar que

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas nem por objetivos previamente estabelecidos. [...] A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisador sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados (PASSOS, BARROS, 2009, p. 17).

O método cartográfico não é dado, a priori; a pesquisa é produzida com base nas pistas que vão sendo construídas ao longo de todo o processo. Construções e reconstruções do pensamento são constantes, num processo em que não apenas a pesquisa se configura, mas eu mesma vou reconstruindo minhas concepções de vida e de mundo. Por isso, a pesquisa cartográfica se configura por intermédio de devires permanentes, entendidos como “processo permanente de vir a ser, que jamais se conclui, sendo que está ao lado de um incessante processo inacabado e

incompleto” (OLEGÁRIO, 2011, p. 85), no qual há sempre a abertura ao novo, ao não planejado e ao não esperado.

Utilizar a Cartografia como metodologia de pesquisa nos leva a compreender a importância da intervenção, a qual me coloca como autora ativa do que produz e do que é produzido durante a investigação. Por esse motivo,

[...] a análise [...] se faz sem distanciamento, já que está mergulhada na experiência coletiva em que tudo e todos estão implicados. É essa constatação que força o institucionalismo a colocar em questão os ideais de objetividade, neutralidade, imparcialidade do conhecimento. Todo conhecimento se produz em um campo de implicações cruzadas, estando necessariamente determinado neste jogo de forças: valores, interesses, expectativas, compromissos, desejos, crenças, etc. (PASSOS, BARROS, 2009, p. 19).

Costa (2014) arrisca-se a afirmar que ela é uma pesquisa suja, porque fica “distante da assepsia e da limpeza que o método científico positivista propõe. O cartógrafo, ao estar implicado no seu próprio procedimento de pesquisa, não consegue (e não deseja) manter-se neutro e distante” (Costa, 2014, p. 71). Portanto,

[...] conhecer a realidade é acompanhar seu processo de constituição, o que não pode se realizar sem uma imersão no plano da experiência. Conhecer o caminho de constituição de dado objeto equivale a caminhar com esse objeto, constituir esse próprio caminho, constitui-se no caminho. É esse é o caminho da pesquisa-intervenção (PASSOS, BARROS, 2009, p.30).

*Estou sentada em uma classe do fundo da sala da turma do 5º ano. Sentidos conectados e atentos aos movimentos que se dão. A professora propõe que os alunos resolvam dois problemas matemáticos que envolvem o conceito de números romanos. Vejo leitura, vejo interpretação, vejo leitura escolarizada. Resolução de problemas e objetivos a serem alcançados. Num dado momento, é iniciada a correção das atividades. Uma criança faz a leitura e outra é escolhida para realizar os cálculos no quadro. Da minha posição de observadora, noto que há um erro – de leitura – na resolução feita do quadro. Um numeral romano foi transformado de forma errada para nosso sistema de escrita dos números, o que faz com que todo o resultado esteja incorreto, conforme o objetivo da atividade. A correção é feita sem que se perceba o erro. Uma “pulguinha” me instiga a me manifestar. Porém, penso “tu vieste para observar, fica quieta”. Decido analisar a leitura que as crianças fazem disso. A grande maioria apaga sua resposta – correta – dos cadernos e copia a do quadro. Porém, uma menina explica para a professora que há um erro. Ufa! Respiro aliviada. As devidas correções são feitas. Somos humanos: tanto crianças quanto adultos podem errar. Todavia,*

*não é sobre o erro que quero refletir, mas sim sobre a dificuldade de mantermo-nos neutros ao que acontece ao nosso redor enquanto cartografamos. Escolhi a observação como processo metodológico porque queria analisar como os alunos leem na escola, mas, nessa situação e em outras também, os signos me tocavam de maneira tão demasiadamente forte, que quase não havia controle. Desejo de falar... Vontade de expressar. Sim, a cartografia faz isso conosco (Trecho do Diário de Campo – 08 de abril de 2016).*

Como cartógrafa, entreguei-me por completo à pesquisa aproximando-me do campo como estrangeira, como sugerem Kastrup e Barros (2009). Portanto, “o território vai sendo explorado por olhares, escutas, pela sensibilidade aos odores, gestos e ritmos” (KASTRUP, BARROS 2009, p. 61). Aquilo em que acredito e as formas como me constituí até então passaram a fazer parte da investigação. Bocco (2009, p. 63) afirma que “o método em si opera, a prática produz e o modo dessa prática gera efeitos e caminhos possíveis”. Portanto, objeto de pesquisa, metodologia e pesquisador são transformados e abertos a tais mudanças; como cartógrafa, permiti que as experiências acontecessem.

A pesquisa de campo foi realizada com uma turma de 5º ano de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, cujo procedimento metodológico foi a observação, que possibilitou o acompanhamento do processo. Logo, o

[...] trabalho do pesquisador seria no sentido de compreender o que está acontecendo, engendrar o conhecimento no próprio percurso da pesquisa e não fazendo a leitura de algo que já é conhecido e que se reapresenta, devendo, portanto, ser reconhecido (Hillesheim, Bernardes, Medeiros, 2009, p. 222).

Enquanto cartógrafa, não pesquisei para afirmar aquilo que já foi dito anteriormente. Nessa direção, a pesquisa “não se faz pela representação das formas, mas pelas forças circulantes, sendo que a observação não deve dizer da essência, mas do acontecimento” (Hillesheim, Bernardes, Medeiros, 2009, p. 222).

Ao defender a observação como procedimento metodológico, também é importante refletir sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. Para Kastrup (2009), a função da atenção “[...] não é de simples seleção de informações. Seu funcionamento não se identifica a atos de focalização para preparar a

representação das formas de objetos, mas se faz através da detecção e signos e forças circulantes, ou seja, de pontas do processo em curso” (KASTRUP, 2009, p. 33).

Kastrup (2009) também esclarece que a observação não é uma coleta de dados, mas sim a busca de determinados elementos – signos ou afectos – que evocam movimentos ou possibilitam experiências. A atenção do cartógrafo se direciona a esses signos. Porém, conforme a autora, é preciso evitar a distração, afinal nem tudo o que acontece é importante para a pesquisa. A autora acrescenta que

Para o cartógrafo o importante é a localização de pistas, de signos de processualidade. Rastrear é também acompanhar mudanças de posição, de velocidade, de aceleração, de ritmo. O rastreio não se identifica a uma busca de informação. A atenção do cartógrafo é, em princípio, aberta e sem foco, e a concentração se explica por uma sintonia fina com o problema (KASTRUP, 2009, p. 40).

Ressalvo que a pesquisa cartográfica é construída constantemente e com base no que acontece ao longo do processo. Caso a atenção do cartógrafo for aberta, diferentes podem ser os signos e os elementos que a afectam. Os afectos, experiências e elementos que me tocaram, enquanto pesquisadora, foram registrados no diário de campo, produto e produtor da pesquisa. Bocco (2006) afirma que

Tendo a cartografia como método, são necessários alguns dispositivos teóricos-técnicos para tornar essa abordagem possível. Nesse sentido, percebo uma indissociabilidade entre a proposta cartográfica e o uso do diário de campo como ferramenta de registro dos acompanhamentos construídos com aquela (BOCCO, 2006, p. 53).

A escrita de minha monografia – de caráter cartográfico – partiu dessas minúcias e pequenos movimentos que me têm afectado e possibilitado alguns encontros<sup>4</sup> com aquilo que tenho pesquisado. Essas impressões foram registradas no diário de campo, e alguns excertos, utilizados para compor a escrita da minha monografia.

---

<sup>4</sup> Para Olegário (2011), “Todo encontro resulta do poder de afectar e ser afectado”. (OLEGÁRIO, 2011, p. 33). Assim, pontuo que o encontro resulta de algo que me toca, afecta, causa um estranhamento ou desperta um interesse, produz alguma mudança.

Por fim, questiono: a leitura escolar abre espaço para que tais encontros entre os alunos e os textos aconteçam? Existe abertura para a experiência leitora numa instituição (a escola) excessivamente regrada? Cabe aqui este excerto:

*Terça-feira, segundo dia de pesquisa empírica. Manhã quente de abril. Alunos esperam no corredor pelo início das aulas. Toca o sinal, mas, diferente do dia anterior, os alunos são direcionados à biblioteca para a execução da Hora Cívica. Disciplina em evidência... Patriotismo. Do que falava mesmo? Ah, sim, alunos foram à biblioteca. Vejo que a turma que estou observando vai direto ao encontro de uma grande mesa sobre a qual está disposta uma caixa com os dizeres “Livros novos”. Para mim, significam: tesouro; riqueza; fonte de imaginação. O interesse das crianças por aqueles materiais é eminente, tanto que vejo que eles próprios lutam contra suas próprias mãos para não tocar os livros. A professora se aproxima e troca algumas palavras, deixando a entender que, em outro momento, os alunos poderão mexer nas novas aquisições. Todavia, é chegado o momento cívico. Silêncio, por favor! (Trecho do Diário de Campo – 05 de abril de 2016).*

### **3 LETRAS, SÍLABAS, DESENHOS... O QUE É POSSÍVEL LER NA ESCOLA?**

O ato de ler, mais especificamente a leitura na escola, instiga-me enquanto acadêmica de Pedagogia e professora. Contudo, nesse espaço, ele é excessivamente regrado e, em muitos momentos, um pretexto para desenvolver uma atividade, motivo pelo qual discuto os diferentes materiais escritos ou gráficos e as leituras sugeridas. Além disso, abordo o surgimento da Literatura Infantil, atrelando seu processo histórico aos usos que se faz dela e das demais leituras no ambiente escolar. Isso me levou a questionar: Qual a relação entre a leitura e a escolarização? Creio que caiba aqui este registro do diário de campo:

*Segunda-feira pela manhã. Alunos reunidos no pátio aguardando o início das aulas. Muitas conversas. O final de semana foi longo... Há muito que compartilhar. Porém, a conversa é interrompida pelo som forte e disciplinador da sineta, símbolo marcante da maquinaria escolar. Na sala dos professores, ouço “Preciso mesmo ir?”... Já adentrando o espaço da sala de aula, ouço um “Oi” de aluno. Olho, ainda sonolenta, e respondo “Oi! Tudo bem”? Em tom de retruca, a resposta que recebo não me anima “É... Nem tanto, porque preciso ir para a escola”. Abaixo meus olhos e encerro o diálogo. Um fardo. Um fardo é o que significa a segunda-feira na escola. Tanto para alunos quanto para professores. Onde é que estamos errando? (Trecho do diário de campo – 04 de abril de 2016, 7h40min).*

Nesse momento, questionei-me sobre o motivo de tamanho desânimo tanto por parte dos professores quanto dos alunos. Penso que, talvez, a forma como a leitura tem ocorrido no espaço escolar possa estar atrelada a isso. De qualquer forma, segui investigando. Para iniciar a discussão, creio que seja interessante fazer a distinção entre textos e livros, já que estamos inseridos em uma sociedade



capitalista em que tudo visa ao lucro, inclusive a literatura e as demais artes. Hillesheim (2006) afirma que

Autores escrevem textos, enquanto livros são objetos manufaturados por especialistas e máquinas. Deste modo, o processo de construção de sentido realizado pelo leitor depende tanto de aspectos internos, referentes a estratégias de escrita, quanto externos, relativos a decisões editoriais. Livros consistem, assim, em textos mais os objetos que lhes servem de suporte (HILLESHEIM, 2006, p. 13).

Diante disso, permito-me afirmar que o mundo letrado não é composto apenas de livros, pois revistas, jornais, folders, bilhetes, rótulos, imagens, entre outros, compõem materiais que objetivam transmitir alguma mensagem, insinuando uma leitura e uma possível interpretação. Portanto, pode-se entender o livro como uma das possibilidades em que um texto pode estar, lembrando que existem outros. Paiva e Carvalho (2011, p. 13) contribuem afirmando que “a existência fundamental do livro na cultura lhe dota de funções múltiplas: informar, entreter, documentar, registrar, repertoriar, reunir, contar, registrar, medir, autenticar, apresentar, ilustrar, resgatar, dentre outras”. Talvez, essas múltiplas funções justifiquem a presença tão comum e necessária dos livros em diferentes espaços, sobretudo na escola.

Por conseguinte, a leitura escolar pode estar em um livro, como tem sido evidenciada na maioria das práticas escolares, mas também em revistas, jornais, internet, entre outros. Por isso, questiono: Como a escola e os alunos tratam os diferentes tipos de leitura neste contexto?

*Cá estou eu a observar o recreio escolar. Agitação. Barulho. Movimento, muito movimento. Alunos correndo. Conversas afoitas, novidades sendo compartilhadas. Bolas rolando, balanços embalando. E a leitura? Bem... Talvez a leitura de mundo esteja acontecendo. Todavia, parece-me que os alunos aproveitam esse momento para se desligar das letras, das leituras e de toda informação que remeta à escolarização. Vinte minutos de liberdade. Vinte minutos de vida em movimento. Enquanto isso, dou uma rápida olhada nos corredores da escola. Pouco convidativos. Um e outro cartaz desenvolvidos por turmas expostos nas paredes, a gritante e midiática dengue também está presente em cartazes. Todavia, nenhum livro se insinuando. Nenhum folder, nem jornal, nem revista, nem música. O movimento do recreio se faz através do movimento do corpo. Os poucos materiais escritos*

*expostos não despertam o interesse nem o olhar. Apenas o movimento dos corpos (Trecho do Diário de Campo – 05 de abril de 2016).*

Ao esclarecer a diferença entre textos e livros, consciente de que a literatura – sobretudo a infantil – não está registrada somente em livros, surgiu o desejo de compreender mais sobre os textos literários infantis, os quais, conforme Aguiar (2011), são recentes na história ocidental. Mas, afinal, o que perpassa o conceito de Literatura Infantil? “[...] chamamos literatura infantil a um sistema de gêneros e subgêneros da literatura, da ilustração e da informação, que, puros ou misturados, se destinam, em princípio e, primordialmente, às crianças e adolescentes” (ROSELL, 1995. p. 11).

Ao ler o conceito dado pelo autor, parece que compreender o significado de Literatura Infantil é algo simples. Poderíamos afirmar que ela se destina às crianças; todavia, classificá-la como tal é mais complexo do que aparenta. Hillesheim (2006) afirma que, para fazer essa definição, é mais interessante considerar aspectos externos à própria produção literária, pois

[...] trata-se de um tipo de literatura definido mais em termos do leitor do que do texto em si ou das intenções dos autores. Isto faz chegar à embaraçosa conclusão de que o único critério prático para se definir um livro infantil é o mesmo pertencer a um catálogo de livros infantis de uma editora (HILLESHEIM, 2006, p. 15).

Para Hillesheim (2006), não há Literatura Infantil, já que todas as produções literárias fazem parte de uma literatura só. Dessa forma, uma obra é classificada como tal quando a editora cria uma coleção e a classifica como pertencente à “Literatura Infantil”. Todavia, acredito que mais do que discutir a sua classificação, é necessário questionar os modos como a leitura é abordada na escola. Aguiar (2011, p. 8) acrescenta que “o movimento [...] atrela, desde as suas origens, a literatura infantil à educação. O fato torna-se problemático quando a leitura da obra literária se faz apenas sob o viés da pedagogia, isto é, torna-se pretexto para o ensino de uma disciplina curricular”. Tomo para mim a preocupação da autora, já que é justamente isso que me move enquanto pesquisadora e que sempre me incomodou enquanto professora de crianças: a leitura precisa estar imbricada a alguma aprendizagem escolar demarcada? Seguindo seu raciocínio, Aguiar (2011, p.8) acrescenta que

“importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e do ludismo”, o que pressupõe que a própria criança tenha a liberdade de escolher o material que deseja ler, não importando qual seja o gênero ou tipo.

*Vejo os alunos entretidos, profundamente concentrados. Cheguei ao ponto crucial da investigação: a leitura na sala de aula. Xeque-mate. Durante o teste de leitura (que consistia em ler determinado texto, ligeiramente curto, e escolher uma alternativa de interpretação correta dentre quatro disponíveis), percebi que a funcionalidade dos diferentes textos foi trabalhada com a turma. “Para que este texto serve? Qual seu objetivo?” foram questões que apareceram em determinados momentos. Notei que os alunos se interessaram em desenvolver as tarefas. Vez ou outra, como no texto que descrevia o bicho-pau, surgem colocações orais e que sugerem interesse por maiores informações “Ele pica”?, interrogou um aluno. Porém, nesse momento, não há como saber a resposta, pois requer certa investigação e o objetivo não é esse. Talvez em outro momento? Em casa... Abaixo da sombra das árvores? Talvez... (Trecho do Diário de Campo – 05 de abril de 2016).*

Oliveira (1996, p. 22) contribui para a discussão ao sustentar que

Uma obra literária é aquela que aponta a realidade com uma roupagem nova e criativa, deixando espaço ao leitor para entrar na sua trama e descobrir o que está nas entrelinhas do texto. Um dos critérios a serem considerados para avaliar uma obra literária infantil é verificar se ela contém o fantástico, o mágico, o maravilhoso, o poético (OLIVEIRA, 1996, p. 22).

A afirmação da autora evidencia que, para uma literatura ser considerada infantil, ela precisa, necessariamente, conter algum elemento irreal ou impossível de fazer parte de nossa sociedade. Como exemplo, cito histórias que apresentam animais falantes, viagens a outros planetas, máquinas do tempo capazes de nos teletransportar a épocas passadas. Entretanto, ao refletir sobre isso, veio-me à mente que não somente textos destinados às crianças contêm tais elementos “maravilhosos”. Muitas são as obras de ficção que se dedicam aos adultos e também os fascinam.

O texto de Meireles (1979) contribui para a discussão ao anunciar que

Uma questão de estilo poderia, a princípio, parecer suficiente para a caracterização dos livros infantis. Seriam livros simples, fáceis, ao alcance da criança... Como se o mundo secreto da infância fosse, na verdade, tão

fácil, tão simples... Mas um estilo a que corresponda também certo conteúdo... Fatos ao alcance da criança, e dos quais decorram consequências ou ensinamentos que o adulto julga interessantes para ela. De modo que, em suma, o “livro infantil”, se bem que dirigido à criança, é de invenção e intenção do adulto. Transmite os pontos de vista que este considera mais úteis à formação de seus leitores (MEIRELES, 1979, p. 27).

Utilizei o excerto de Meireles (1979) para pensar as produções literárias destinadas ao público infantil. São textos criados e projetados para crianças; porém, elaborados por adultos, cujo objetivo é transmitir informações, conhecimentos e valores que eles julgam importantes para a formação de quem os lê.

Esse caráter disciplinar vinculado à aprendizagem pode ser compreendido ao analisarmos a evolução histórica pela qual a Literatura Infantil passou. Conforme Coelho (1991), circulavam, inicialmente, por terras europeias dos séculos IX e X, algumas histórias contadas de forma oral, as quais, mais tarde, transformaram-se em folclórica e/ou infantil. É fundamental considerar que aquele período constituiu a chamada Idade Média, época em que a religião, sobretudo a Católica, regia o comportamento da sociedade. A literatura, não desprendida de seu tempo, tinha o propósito de mostrar à população a maneira correta de agir, as crenças que deveriam ser seguidas, o ideal de homem e de sociedade. Ou seja, um caráter altamente moralizador. Coelho (1991) afirma que foi

Através dos manuscritos ou das narrativas transmitidas oralmente e levadas de uma terra para outra, de um povo ao outro, por sobre distâncias incríveis, que os homens venciam em montarias, navegações ou a pé, - a invenção literária de uns e de outros vai sendo comunicada, divulgada, fundida, alterada... Com a força da religião, como instrumento civilizador, é de se compreender o caráter moralizante, didático, sentencioso que marca a maior parte da literatura que nasce nesse período. [...] No fundo é sempre uma literatura que divulga ideais, que busca ensinar, divertindo, num momento em que a palavra literária era vista como atividade superior do espírito: a atividade de um homem que tinha conhecimento das coisas (COELHO, 1991, p. 33).

Além do caráter religioso explicitado pela autora, convém citar que a literatura e as produções escritas eram destinadas às pessoas de poder: homens ricos e adultos. As primeiras produções feitas especificamente para crianças começaram a surgir, na França, na segunda metade do século XVII.

As Fábulas de La Fontaine (1668); os Contos da Mãe Gansa (1691/1697) de Charles de Perrault; os Contos de Fadas (8 volumes – 1696/1699) de

Mme. D'Aulnoy e Telêmaco (1699) de Fénelon são os livros pioneiros do mundo literário infantil, tal como hoje o conhecemos (COELHO, 1991, p. 75).

Conforme aponta a autora, no século XVII, já existiam produções específicas para o público infantil. Todavia, o caráter moralizador estava muito presente. Nos contos de fadas, onde se incluem as histórias de Chapeuzinho Vermelho, Cinderela e O Gato de Botas, a

[...] moralidade, escrita em versos, que encerra cada história, aponta sempre para as normas de comportamento que facilitariam o sucesso da pessoa junto aos demais ou lhe evitariam dissabores. Em “Chapeuzinho Vermelho”, a intenção de alertar as meninas contra a sedução amorosa está bem clara. Tanto na advertência de que meninos e “sobretudo meninas” devem ser rigorosamente obedientes aos conselhos dos mais velhos (COELHO, 1991 p. 90 e 91).

Aos poucos, o acervo de obras destinadas às crianças foi sendo ampliado. Surgiram as produções dos Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e tantos outros, como Lewis Carrol e Júlio Verne. Já no Brasil, o avanço da literatura e da Literatura Infantil, conforme Coelho (1991), ocorreu juntamente com o de outros setores, como na primeira metade do século XIX, com o evento da “Abertura dos Portos”. Na época, também foi fundada a “Imprensa Régia”, a qual contribuiu para o desenvolvimento da Literatura Infantil no Brasil. Todavia, as mudanças mais significativas começaram a ser percebidas na troca do século XIX para o XX, quando, conforme Coelho (1991), foi incorporada a produção para as crianças mediante a tradução de obras para a Língua Portuguesa e o início de uma criação própria que valorizava a cultura do nosso país.

A autora acrescenta que é possível afirmar que as primeiras obras/produções destinadas às crianças foram de cunho pedagógico, já que visavam à aprendizagem da alfabetização. Por isso, desde sua origem, a leitura infantil brasileira esteve atrelada à pedagogia.

Cronologicamente falando, o primeiro livro brasileiro de grande repercussão foi o Livro do Povo. De acordo com Coelho (1991), ele foi escrito pelo maranhense Antônio Marques Rodrigues. A primeira edição ocorreu no ano de 1861, com tiragem de quatro mil exemplares. Em seguida, outras produções surgiram, sempre

destinadas à alfabetização. A transformação aconteceu, de fato, com Monteiro Lobato, cujas obras deram início à Literatura Infantil Brasileira. Embora seja aplaudido por uns por ser o fundador da Literatura Infantil Brasileira e questionado por outros pela forma como criticou (talvez até ridicularizou) a sociedade brasileira da época, é preciso considerar que houve uma mudança de paradigma a partir da sua aparição. Basta observar a grande quantidade de obras disponibilizadas às crianças existentes nos dias atuais para tomarmos conhecimento dessa mudança.

*Debruçar-me sobre conceitos históricos da Literatura Infantil é fantástico. É inimaginável. É diferente. É encantador. Eu, Cecília, nunca fui uma “princesa”, diferente de muitas meninas que compartilharam sua infância comigo. Muito pelo contrário, eu estava mais para Gata Borralheira do que para uma princesa vestida para o baile, no qual seria encontrado o príncipe encantado. Apesar disso, a literatura – inclusive a infantil – sempre, sempre foi uma paixão. Admito: já brinquei de princesa – uma princesa um pouco fora dos padrões – mas uma princesa. Aliás, que menina que ouve uma história mágica como a da Cinderela, por exemplo, não sonha com seu príncipe? Ao saber que o beijo que a Branca de Neve recebe tem um poder tão forte a ponto de despertá-la da morte, quantas meninas não sonham – ou são subjetivadas a sonhar – em serem princesas? Via de regra, há algumas “Cecílias” que se preocupam mais em desbravar o mundo e construir experiências de forma lúdica – e suja – por conta própria. No entanto, quantas meninas deixam de lado sua postura curiosa e investigativa para assumirem uma postura forçada, que lhes dá o direito de se autodenominarem princesas? Sei lá, acho estranho. Cá estou eu a experienciar o histórico dos contos infantis e me encanto com sua origem e a forma como atravessaram os séculos. Primeiramente, de forma oral e, aos poucos e à medida que a imprensa vai surgindo e se desenvolvendo, de forma escrita. Parece inacreditável que os clássicos possam continuar mexendo com o imaginário infantil dos tempos contemporâneos, sobretudo se pensarmos nas características da sociedade que os criou. Posso estar sendo injusta, mas o que penso, no momento, é que a literatura infantil, tal como surgiu e se desenvolveu, não passa de uma técnica de moralização e disciplinamento. Isso porque dita regras de obediência e, sobretudo, de moralização quanto à figura feminina, singelamente colocada como inferior à masculina. O que sinto, neste momento, é a necessidade de gritar. Entoar. Espalhar aos quatro cantos: Desculpe, eu realmente não sou uma princesa! (Trecho do Diário de Campo – 31 de agosto de 2015).*

*E, de repente, aqui estou eu de novo frente a informações do processo histórico de desenvolvimento da literatura. Alguns meses mais velha. Aliás, não mais com 22 anos,*

*agora 23. Porém, ainda com o mesmo sentimento de que não sou uma princesa, nem nunca fui, muito embora minha infância tenha sido permeada pela leitura dos contos clássicos. “Chapeuzinho Vermelho” e “Branca de Neve” eram minhas histórias prediletas e, ainda hoje, tenho gosto pela leitura e sinto certo prazer – talvez sentimento de nostalgia – ao trabalhá-las com meus alunos. Todavia, a pesquisa empírica me deu subsídio para repensar. Durante a prova de leitura, a professora disponibilizou um pequeno excerto da história de João e Maria. Até aí, tudo bem, tudo certo. Porém, o que mais chamou a minha atenção foi o tom de negação dos alunos para o texto. Uns “aaah” acompanhados por gestos de reprovação me levaram a compreender que os contos já não lhes interessam mais. Algo como “São histórias para bebês”. Fiquei pensando: lá no século XVII, os contos começaram a se destinar às crianças. Porém, antes disso, nem havia distinção entre adultos e crianças e todos compartilhavam as mesmas histórias. Crianças, eram mini-adultos que logo cresceriam. E hoje, o que são? Crianças na casa dos seus dez anos que não querem mais a leitura dos contos clássicos. Bem, talvez eles também não sejam príncipes e princesas (Trecho do diário de Campo – 07 de abril de 2016).*

Após conhecer um pouco do processo histórico de desenvolvimento da Literatura Infantil, senti o desejo de investigar mais sobre a leitura escolar nos dias atuais. Hillesheim, Cruz, Cavagnoli et al (2011) refletem sobre a forma como a literatura é abordada na Instituição Escolar. Ancorada nos apontamentos das autoras, afirmo que o tipo de leitura e a forma como ela acontece podem influenciar o entendimento do leitor e, inclusive, provocar diferentes sensações e sentimentos, já que

[...] o prazer provocado pela leitura não somente envolve o cérebro, mas também o corpo e a libido. Nesta concepção, o livro aparece como estimulador da imaginação ou como mediador da relação entre as pessoas: seu avesso é a escola, compreendida como um lugar que sufoca e inibe a fantasia (HILLESHEIM, CRUZ, CAVAGNOLI et al, 2011, p. 306).

Essa é uma pista que nos leva a acreditar no interesse e prazer em realizar a leitura. Por outro lado, na escola, há “uma dissociação entre o prazer de ler e o mundo escolar, na medida em que se compreende que este tende a tornar a leitura uma prática excessivamente regrada” (HILLESHEIM, CRUZ, CAVAGNOLI et al, 2011, p.306).

*Leitura excessivamente regrada. Momento ideal para discutir acerca da prova de leitura que presenciei durante a pesquisa empírica. Sim, cá estou eu, novamente abordando a prova de leitura. Tudo bem, vamos lá. Achei a proposta bem interessante, pois contemplou um leque de possibilidades leitoras aos alunos, já que os textos eram dos mais variados: desde descrições de brincadeiras até resumos e contos clássicos ou a apresentação de determinada obra literária. Ainda, tratava-se de um teste. Objetivo claro: preciso acertar estas questões para obter uma boa nota. Leitura excessivamente regrada e com ares de avaliação. Tenho esperança de que, ao menos um e outro texto, dos trinta disponibilizados, tenham tocado um ou outro aluno, convidando-os a uma leitura posterior. Creio que isso possa ter acontecido. Ou não (Trecho do diário de campo – 05 de abril de 2016).*

Não raro, a escola tem se utilizado da leitura e da escrita como forma de desenvolver determinado conteúdo pré-estabelecido no currículo. Para trabalhar questões de higiene, por exemplo, muitos educandários e, inclusive, livros didáticos, têm usado a obra “Jeca-Tatu” de Monteiro Lobato, já que ela retrata doenças que podem ser adquiridas em decorrência da falta de zelo para com o corpo. A leitura de um texto, comumente, é seguida de um vasto questionário de interpretação textual, além de visar um objetivo moralizador. Dessa forma, ela se transforma em tortura e não objeto de prazer.

Steffens (2011) utiliza a linguagem poética para se referir aos seus tempos de infância e seu contato com a leitura. Nos seus escritos, evidencia-se um sentimento de nostalgia com relação ao passado, bem como às horas passadas numa árvore, acompanhada de alguma história. Apesar das boas lembranças de literatura e infância, ela vê dificuldades em desenvolver experiências tão ricas de leitura no espaço escolar quanto aquelas que teve enquanto criança. A autora afirma que

Nem seiva, nem sangue, o que vejo no ir e vir dos anos, das instituições, das correntes pedagógicas do momento, é um modo de tratar a literatura que prescreve comportamentos, elide sujeitos, uniformiza corpos e circunscreve a criação; à semelhança, é verdade, do que acontece, na generalidade, em outras instituições tão socialmente poderosas como escola (Steffens, 2011, p. 9).

O que chama atenção, tanto na concepção apresentada pela autora quanto na minha própria experiência de leitora, é o gosto e o prazer pela leitura. Ainda, é



fundamental explicitar que esse prazer, infelizmente, não tem acontecido no espaço escolar.

Chegar em casa, largar a pasta, correr pro pátio, subir na árvore e...Ler. No verde do tempo, a leitura, misturada a todas as descobertas e espantos da infância, para mim, foi se desenhando algo nesse tom, algo sonho, algo nostalgia, algo invenção algo experiência (Steffens, 2011, p.9).

*A sexta-feira é um dia lindo. Como dizem por aí, “Dia mundial da felicidade sem motivo”. Jornada semanal se encerrando, e o final de semana se aproximando. Depois de trabalhar com alguns problemas matemáticos, a professora faz surgir uma “caixinha” verde. Quer dizer, uma caixinha de imaginação, de leitura, de deleite. A caixinha a que me refiro é, na verdade, um livro. Um livro literário e impresso na cor verde. “O menino do dedo verde”. “Oba”, penso eu. Hora da leitura, que já havia sido iniciada na semana passada. A professora estava lendo o livro – que é longo – em etapas. O momento é iniciado com a retomada dos capítulos anteriores e criação de hipóteses sobre a continuação da obra. Gosto bastante da ideia de ler um livro em capítulos para uma turma, porque faz surgir aquela ansiedade, aquele desejo de saber: o que vai acontecer agora? Mas, também, eu gosto de ler, pudera... Inicia-se a narração. Olhos atentos. Ouvidos atentos. Algumas mãozinhas não se controlam: remexem na mesa, movimentam tesouras... É o corpo dos alunos provando que também está aí e a todo vapor. Seguem-se as frases. Sucedem-se capítulos. É a história que se costura. E se estende. E perdura. Até que o livro chega ao final. Sinto que os alunos cansaram. O que era para ser gostoso acabou sendo mais longo do que se esperava. Somos feitos para ouvir atentamente? Quanto tempo conseguimos ficar ouvindo a mesma voz e o mesmo tom? A sonolência veio. Eduardo Galeano<sup>5</sup> diria que “Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de histórias”. Que histórias são essas? Será que carregam consigo nossa autoria? (Trecho do Diário de Campo – 08 de abril de 2016).*

Ler como ato de prazer. A liberdade de escolher o verde como pano de fundo. Aqui, talvez, caiba acrescentar a sensação da brisa soprando no rosto. Deitar na grama. Ler ao som dos pássaros. Isso parece tão raro nos nossos dias que a sugestão dada por Ruth Rocha se adéqua bem à discussão:

[...] a leitura não deveria ser encarada como uma obrigação escolar, nem deveria ser selecionada, vamos dizer, na base do que ela tem de ensinamento, do que ela tem de ‘mensagem’. A leitura deveria ser posta na

<sup>5</sup>GALEANO, Eduardo. Os filhos dos dias. L&PM, 2012.

escola como educação artística, ela devia ser posta na escola como uma atividade e não como uma lição, como uma aula, como uma tarefa. O texto não devia ser usado, por exemplo, para a aula de gramática, a não ser que fosse de uma maneira muito criativa, muito viva, muito engraçada, muito interessante, porque se assim não for faz com que a leitura fique parecendo uma obrigação, fique parecendo uma tarefa [...] (ROCHA, 1983, p. 4).

Para a citada escritora de livros infantis, a literatura jamais deveria ser explorada com vistas a desenvolver determinado conteúdo, mas sim ser deleite, prazer, criação e trabalho artístico. Para Steffens (2011), o conceito de estética também é envolvido, pois essa arte, entendida como uma forma de expressão artística, permite a criação e outros modos de encarar a realidade. Assim, evidencia a “Abertura para outras possibilidades, além da verticalidade, além das ordens vigentes, abertura, enfim, para outros modos de subjetivação, outras possibilidades de existência” (STEFFENS, 2011, p. 33).

*Enquanto observo as crianças lendo silenciosa e calmamente, recordo de uma passagem da minha 4ª série. Estávamos com uma professora estagiária (curiosamente, hoje essa professora é a Diretora da escola em que se deu a pesquisa empírica), a qual, já encerrando suas propostas, estava se despedindo da escola. Por isso, a minha professora titular – Maristela, recordo-me bem dela –, organizou conosco um caderno para presentearmos a estagiária. No ato da entrega, fui convidada a realizar a leitura de uma mensagem “Porque a Cecília lê bem.”, justificou-se a professora. Eu, no auge dos meus dez anos, não poderia me orgulhar mais de mim mesma. Porém, hoje eu fico pensando: o que é ler bem? Que mensagens deixamos nas entrelinhas para nossos alunos quando afirmamos esses tipos de colocações? Eu lia bem. Meus colegas não? Seria isso um reflexo da leitura de abertura que tive, enquanto criança? (Trecho do Diário de Campo – 07 de abril de 2016).*

Se buscamos na leitura a abertura para o novo, para outras possibilidades além daquelas já existentes e já conhecidas, então, questiono: de que modo os diferentes tipos de texto são lidos na escola? Há possibilidade para outras formas de leitura escolar ou ela apenas se restringe à leitura literária publicada em livros? Que experiências são possíveis a partir da leitura escolar?

*Ainda sonolentos, alunos se organizam para iniciar a jornada semanal. Segunda-feira, primeiro período – aula de Informática. Bastam alguns minutos para me inteirar da proposta: criação de uma apresentação de slides utilizando-se da letra da música “Vida boa”, interpretada pela dupla sertaneja “Victor e Léo” e de imagens buscadas na internet para*

*ilustrar o que cada verso poderia estar insinuando. Momento oportuno para analisar a leitura que a música sugere e a interpretação que as crianças fazem dela. Ouço alguns falando que vida boa é ter dinheiro e casa com piscina. Para outros, ter uma vida boa é ter tempo o suficiente para jogar videogame. De fato, a letra da música sugere várias interpretações e me chama a atenção que o capitalismo e o consumismo logo entram em cena. Leituras de mundo, certamente. Ainda pensando nisso, me vem à tona: os alunos estão trabalhando com a letra da música; porém, a música não está tocando. Por quê? Fica a pergunta... A leitura teria sido diferente se houvesse a música? Talvez... (Trecho do Diário de Campo – 04 de abril de 2016).*

## **4 EXPERIÊNCIAS: O QUE NOS PASSA, O QUE NOS ACONTECE, O QUE NOS TOCA DURANTE A LEITURA**

*“A maior riqueza do ser humano é a sua incompletude” (BARROS, 2013, p.347).*

Dou início ao último movimento de pesquisa com a potente frase de Manoel de Barros “A maior riqueza do ser humano é a sua incompletude”, a qual me levou a pensar que a maior potência dos seres humanos é a sua capacidade de nunca estar completo ou pronto. O fato é que, ao aceitarmos a nossa incompletude, permitimos nos modificar e compreender que outras pessoas podem intercambiar conosco, manter o campo aberto a novos encontros. Foucault (2004) afirma que,

[...] ao longo de sua história, os homens nunca deixaram de se construir, isto é, de deslocar continuamente sua subjetividade, de se constituir numa série infinita e múltipla de subjetividades diferentes, as quais nunca terão fim e nunca nos colocarão diante de algo que seria o homem (FOUCAULT, 2004, p. 234).

Embasada no referido autor, sinto-me confiante em afirmar que realmente somos sujeitos incompletos, uma vez que tudo aquilo que nos cerca e faz parte da educação, seja ela formal ou informal ou não formal, nos constitui. Essas formas, por meio das quais vamos nos constituindo, são chamadas de modos subjetivação, entendidas como “as práticas de constituição do sujeito” (CASTRO, 2009, p. 408). Isto posto, pergunto: que experiências a leitura escolar contempla e como ela permite que os alunos continuem a se constituir enquanto sujeitos? Há espaço para experiências criadoras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental?

Foucault procura colocar o problema da experiência como momento de transformação: o termo é, então, associado tanto à resistência aos dispositivos de poder (experiência revolucionária, experiência das lutas, experiência da insurreição) quanto aos processos de subjetivação (REVEL, 2011, p. 65).

Conforme a leitura de Revel (2011) sobre a obra de Foucault, a experiência pode ser entendida como um momento de transformação e de resistência ao poder que envolve processos de subjetivação. Interessa-me saber como a experiência acontece quando permeada pela leitura. Larrosa (2002) diz que a experiência não tem a ver com a ciência e seus experimentos científicos. Ao contrário, ela nada comprova, tampouco reflete algo que já é conhecido e tido como verdadeiro. Larrosa (2002, p. 21) afirma que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O nomeado autor assevera que passamos por muitas situações ao longo do dia. Acordamos, tomamos café, conversamos com nossa família, deslocamo-nos ao trabalho e seguimos nossa rotina. Tudo isso compõe o nosso dia a dia; porém, pode não se configurar como experiência, a menos que tenhamos sido “território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que nos acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24). A experiência é aquilo que nos afecta, que nos faz pensar e repensar. Modifica nossa postura e nosso entendimento sobre algo ou alguém. “Portanto, a experiência é esse modo de relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos em que o que chamamos de realidade adquire a validade, a força, a presença, a intensidade e o brilho [...]” (LARROSA, 2008, p.186, 187).

Embora passemos por diferentes situações cotidianas, Larrosa (2002) defende que a experiência tem se tornado cada vez mais rara. Justifica sua afirmação apresentando quatro motivos: excesso de informação (LARROSA, 2002, p. 21); excesso de opinião (LARROSA, 2002, p. 22); falta de tempo (LARROSA, 2002, p. 23); excesso de trabalho (LARROSA, 2002, p. 23). Todos esses excessos, segundo o autor, são características típicas da sociedade contemporânea. Onde quer que estejamos, há informações sobre os mais diversos assuntos, acerca dos

quais desejamos sempre opinar. Do mesmo modo, vivemos cada vez mais atarefados, sem tempo disponível para a ocorrência de novas experiências. Cúmulo de trabalho, estudo e produção são as regras do nosso viver.

*Durante a manhã na escola, vejo acontecendo pequenos períodos ociosos, geralmente quando as tarefas distribuídas pela professora vão sendo concluídas. Iniciam conversas, burburinhos. Um ou outro puxa um livro. Folheia. Olha umas imagens. Seriam essas pequenas fugas, pequenas rupturas em uma rotina fixa? E a experiência? Não sei... Não posso afirmar que algo afetou ou não outra pessoa. A experiência é muito singular; todavia, percebo que a rotina fixa a dificulta (Trecho do Diário de Campo – 05 de abril de 2016).*

Numa sociedade em que se está cada vez mais refém da rotina e dos horários a cumprir, onde excesso e velocidade de informação orientam nossas escolhas, é possível frear o tempo, andar mais devagar, prestar mais atenção e se deixar levar a novas experiências? A leitura, na instituição escolar, tem permitido a experiência? Para que possamos entender melhor, é preciso esmiuçar mais o conceito. Larrosa atesta que

[...] seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se [...] de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p.24).

Conforme o que Larrosa (2002) propõe, faz-se necessária certa abertura, paixão, passividade. Todavia, é preciso destacar que a ideia de ser passivo não está ligada ao estático ou ao não fazer nada. Ao contrário, pressupõe raciocínio, atenção e paixão ao que se produz. É estar aberto para que trocas possam acontecer, bem como situações novas ou inusitadas. É permitir que o novo e o não planejado nos toquem. Além disso, também precisamos considerar que “a experiência é algo que realizamos sozinhos, mas que só é plena na medida em que escapa à pura subjetividade. Em outras palavras, outros podem cruzá-la ou atravessá-la novamente” (REVEL, 2011, p. 64, 65). Isso parece compreensível quando consideramos o viver em sociedade. Apesar de a experiência ser particular e subjetiva, ela acontece na troca, no encontro, no compartilhamento. Larrosa (1995),

em uma entrevista concedida a Alfredo Veiga-Neto, propõe relações entre literatura, experiência e formação:

Pensar a leitura como formação implica pensá-la como uma atividade que tem a ver com a subjetividade do leitor: não só com o que o leitor sabe, mas, também, com aquilo que ele é. Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma ou nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão com aquilo que somos. A leitura, portanto, não é só um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real (LARROSA, 1995, p. 133, 134).

Percebo, aqui, uma estreita relação entre o ler e a experiência. Aliás, entendo a leitura como experiência à medida que ela se vincula à subjetividade e permite que esta seja transformada a partir daquela. Envolve paixão e afecto. Possibilita transformações, mudanças e experiências. Porém,

Se lemos para adquirir conhecimento, depois da leitura sabemos algo que antes não sabíamos, temos algo que antes não tínhamos, mas nós somos os mesmos que antes, nada nos modificou. [...] A primeira face do meu tema, a saber, a leitura como formação, seria tentar pensar esta misteriosa atividade que é a leitura como algo que tem a ver com aquilo que nos faz ser o que somos (LARROSA, 1995, p.134).

*Manhã de quarta-feira. Conforme a rotina da turma do quinto ano, dia de explorar a disciplina de Ciências. A primeira atividade realizada foi a socialização do tema de casa: uma pesquisa envolvendo desastres naturais. Observo certo interesse por parte dos alunos. Percebi que se envolveram em realizar a busca, já que expressaram pelo desejo de participar ativamente da roda de conversa. Quem sabe, algumas experiências leitoras tenham sido possíveis, já que se tratou de uma atividade de leitura orientada, mas que abriu leques diferentes, diferentes possibilidades. Na sequência da aula, entraram em pauta os vulcões, numa atividade que envolveu conceitos teóricos e produção artística das crianças. Enquanto observo o desenrolar do trabalho de um aluno, fico imaginando um vulcão em atividade. Fumaça. Movimento. Limites que se extrapolam. Desmancham-se linhas mais duras e fundamentam-se novas. Remexem na base terrestre e desestruturam nossa rotina. Lava que escorrega, espalha-se e contagia. Cria linhas de fuga. O Planeta Terra nos mostra que fugas são possíveis, sim. Resta-nos arriscar e traçar alguns desvios também. Sim, é possível (Trecho do Diário de Campo – 07 de abril de 2016).*

No excerto acima, percebo uma questão central a qual muito me interessa: como a leitura – e aquilo que lemos – ajuda a nos constituir, a fazer de nós o que

somos? A leitura escolar permite que os alunos acessem experiências individuais e coletivas?

*Enquanto penso sobre a leitura no espaço escolar, surgem-me à mente lembranças dos tempos de infância. Da escola, dos amigos, das tardes brincando, dos livros que li. Barros<sup>6</sup> fala em “pensar nos livros que a gente leu, nas alegrias dos livros lidos”. Surge saudade, um sentimento de nostalgia ao recordar daqueles tempos infantis. A liberdade de brincar com os textos, o desejo de crescer através da leitura, o sonho de que um dia seria eu que estaria publicando outros livros, que iriam colorir e motivar a vida de outras crianças! Ah, como é bom olhar para trás e saber que tive a oportunidade de crescer com a literatura e experimentar outros mundos, outras paisagens, outros eus. Experiências com a leitura são possíveis. Foram possíveis (Trecho do diário de campo, 1º de novembro de 2015).*

Seguindo a ideia de leitura formativa apresentada por Larrosa (1995), precisamos ter a clareza de que o conceito de “formativa” nada tem a ver com o trabalho desenvolvido na escola envolvendo a literatura se o objetivo é estudar determinado conteúdo. Ao contrário, ela acontece por intermédio do deleite, quando nada esperamos dela e o imprevisto nos toca. Desse modo, o sujeito da experiência “é um sujeito ex-posto, ou seja, receptivo, aberto, sensível e vulnerável. Além de ser também um sujeito que não constrói objetos, mas que se deixa afetar por acontecimentos” (LARROSA, 2008, p. 187).

Parece difícil imaginar a experiência – e o sujeito da experiência – inserida no ambiente escolar e, sobretudo, na sala de aula. Tal fato acontece porque nem mesmo a leitura – que, por si só, poderia proporcionar grande abertura à experiência, aos afetos e, conseqüentemente, promover algumas rupturas nos territórios fortemente demarcados pelas linhas duras – tem espaço pleno para ocorrer. As práticas escolares têm tornado cada vez mais comum e aceitável que a leitura seja pedagogizada, isto é, ser utilizada como estratégia para a aprendizagem de determinado conteúdo. Penso ser importante esclarecer que não é minha intenção emitir juízo de valor, apregoando o verdadeiro modo de ler na escola. Inclusive, acredito que o processo de decodificação e codificação dos símbolos gráficos são de suma importância no período da alfabetização assim como o

---

<sup>6</sup> BARROS, Manoel. *Poesia completa*. São Paulo: LeYa, 2013.



trabalho desenvolvido acerca da fonética. Porém, proponho esta reflexão: a leitura escolar deve ser utilizada somente com fins cognitivos claramente delimitados? Como é possível que a experiência aconteça quando tudo já está dado a priori?

Concordo que é difícil responder ao questionamento que exponho no parágrafo anterior. Aliás, em nenhum momento, tive a intenção de apontar respostas dotadas de um sentido único. Todavia, podemos colher algumas pistas. Uma saída, talvez, seja apontada por Larrosa (2008, p. 192) ao citar que “Trata-se de libertar a experiência, de fazer com que saia da jaula, de conseguir uma forma de liberdade, algo que tenha relação com o exterior, com o aberto”. Portanto, se a experiência não acontece em função de tanto regramento, a alternativa é burlar regras. Quiçá, por meio da leitura, ela se constitua em linhas de fuga (Deleuze e Guattari, 1995). Fuga de um currículo fortemente demarcado; de uma literatura moralista e simplista; das verdades absolutas e inquestionáveis.

*Na manhã de quinta, encontro-me com o campo de pesquisa empírico. Leitura. Biblioteca. Um acervo bibliográfico relativamente grande. Letras a decifrar. Histórias a descobrir. É chegado o momento em que o silêncio reina. Na biblioteca, apenas o som das páginas sendo viradas. Há livros de todos os gêneros: romances, aventuras, poemas. Junto aos textos escritos, algumas imagens. A leitura acontecendo. Sim, há espaço para leitura deleite; leitura de abertura; leitura experiência na escola. De repente, sou, novamente, uma garotinha de escola a se descobrir e descobrir o mundo através da leitura: saudade; nostalgia. Esse é o sentimento do momento, embalado pelo som leve e harmonioso das flautas entoadas pelos alunos de outra turma. É criado um clima propício à leitura. Signos que afectam e concentram meu olhar para a experiência leitora acontecendo... Até que sou despertada de meus devaneios pela diretora transmitindo um recado qualquer (Trecho do Diário de Campo – 07 de abril de 2016).*

Apesar de estarmos inseridos em uma sociedade abarcada de materiais escritos por todos os lados - jornais, placas de trânsito, folders, outdoors, livros -, nem toda leitura provoca novas experiências, pois

Vivemos num mundo em que acontecem muitas coisas. Tudo o que sucede no mundo não é imediatamente acessível. Os livros e as obras de arte estão a nossa disposição como nunca estiveram antes. Nossa própria vida está cheia de acontecimentos. Mas ao mesmo tempo quase nada nos passa. Os acontecimentos da atualidade, convertidos em notícias

fragmentadas e aceleradamente obsoletas, não nos afetam no fundo de nós mesmos. Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como espectadores ou tratando de conseguir uma satisfação intrascendente e imediata (LARROSA, 1995, p. 136).

O fato é que o mundo em que vivemos é um eterno movimento, cada vez mais rápido, no qual a sociedade exige que entremos e cujos objetivos pelos quais lutamos estão cada vez mais distantes de nós. Ao longo de todo esse movimento, lemos e destinamos nossos olhares à arte de forma nunca antes vista, como esclarece Larrosa (1995). Todavia, a leitura – do livro, da arte, do mundo – raramente nos tem tocado de maneira a sofrermos modificações. O tempo para nos dedicarmos a uma leitura geradora de prazer, que permita deleite, tem sido cada vez menor. Temos consumido livros para serem expostos na estante e adquirido novas informações, todavia, nos mantemos no mesmo patamar, no qual não há tempo para a experiência, já que “nada nos co-move no íntimo” (LARROSA, 1995, p. 136).

Estar aberto às experiências que possam nos acontecer, quando inseridos neste movimento acelerado que tem caracterizado nosso viver, implica comprometimento com a nossa capacidade de escuta, pois,

É como se os livros, assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, a natureza ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor quisessem nos dizer alguma coisa. E a formação implica, necessariamente, nossa capacidade de escutar (ou de ler) isso que essas coisas têm a nos dizer. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de trans-formação (LARROSA, 1995, p. 137).

Tudo o que nos cerca – e aqui coloco a literatura, as demais artes, os noticiários de televisão, uma conversa despretensiosa, ou outros quaisquer – sugere uma leitura subjetiva e pode ser território para um acontecimento, uma experiência. Contudo, é necessário que os sentidos estejam conectados com aquilo que nos passa, para dedicar-lhes atenção, já que a falta dessa conexão implica a morte da experiência e, conseqüentemente, a inexistência de trans-formação. Acredito que podemos continuar nos constituindo enquanto sujeitos ao longo da nossa vida e, por isso, penso que aqui se encaixa adequadamente a contribuição de Manoel de Barros (2013): “Não sei de tudo quase sempre nunca. Experimento o gozo de criar” (p. 333).

Ao finalizar este movimento de pesquisa, reitero que não sei de tudo. Aliás, nem desejo saber. Experimento e me dou o direito de criar, possibilitando, assim, que algumas experiências aconteçam, sobretudo a partir da leitura. Evidentemente, há regras a cumprir no espaço escolarizado. A escola – campo de pesquisa empírica desta monografia – impõe disciplina, porém, há uma pequena abertura e uma linha de fuga que fazem escorrer os fluxos da criação.

## **5 CARTOGRAFIAS, LEITURA E EXPERIÊNCIA: TECENDO ALGUMAS CONCLUSÕES**

A escrita desta pesquisa, assim como os modos de pensá-la, remeteu-me ao conceito de rizoma, que produziu a ideia de forças circulantes que se conectam e reconectam o tempo todo. Por isso, utilizei a obra “Cromossomos”, de Arnaldo Antunes, para ilustrar os movimentos que compuseram a pesquisa, de caráter cartográfico, na qual não é possível demarcar começo, meio e fim, já que um ponto pode se conectar a outro.

Entendo a Cartografia como um método de investigação em que não é possível se manter neutro. Como pesquisadora cartográfica, pude mergulhar com profundidade no estudo, de modo que meu corpo, minhas compreensões de mundo, meus sentidos e tudo que o me cercava constituiu o campo de pesquisa. Os afectos propiciaram encontros, que compuseram a escrita e se dispersaram ao longo dela mediante o registro de excertos do diário de campo, local onde registrei as percepções e as sensações produzidas nesses encontros com a pesquisa empírica. Encontros com livros, imagens, músicas, mapas, alunos e leituras escolares. Encontros que propiciaram novas experiências.

Durante a investigação, questionava-me se a experiência, entendida como aquilo que nos toca, afeta e modifica, acontecia no espaço escolar. No decorrer da pesquisa empírica, realizada mediante a observação de uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, percebi que a rotina e os horários cumpridos aceleravam o movimento da vida dos estudantes e professores. Todavia, observei que havia algumas linhas de fuga e que algumas experiências eram possíveis, já que a leitura

permitia a criação e a autoria da própria subjetividade. A leitura escolar acessava novas experiências.

Os três conceitos que compõem os movimentos desta monografia se conectaram, entrelaçaram e constituíram um rizoma. Leituras, experiências e cartografias permearam uma pesquisa de paixão e envolvimento, que agora se encerra sem respostas definitivas ou modelos verdadeiros a serem seguidos. Pelo fato de ser cartográfica, não visava a um ideal; ela surgiu dos encontros – muito singulares –, por meio dos quais constatei a existência de um espaço para a leitura na escola apesar da rotina extensa a ser seguida; que linhas de fuga podem ser construídas embora haja a imposição de fortes regramentos e disciplina; que sujeitos escolares acessam experiências e continuam a se formar enquanto sujeitos a partir dessas experiências.

De forma muito pessoal, os afectos e os encontros provocados pela pesquisa me induziram a perceber que os alunos liam e que demonstravam fazer isso com prazer. A escolarização usava sim a leitura como estratégia de desenvolvimento de conteúdos curriculares, mas isso não é uma verdade absoluta e inquestionável, já que há a possibilidade de se realizarem leituras mais livres, leves, abertas a novas experiências, afectos e trans-formações.

O problema norteador deste estudo foi “De que modo a leitura acontece na escola? Há espaço para experiências leitoras em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental”? A essas questões, respondo de forma pessoal e provisória: a leitura escolar não se dá de um modo apenas. Muitas são as leituras que podem ser feitas na escola, como relatei ao longo das minhas escritas do diário de campo. Algumas são apenas informativas: acrescentam um conhecimento, mas não permitem que recriemos nossa subjetividade. Outras, porém, causam afectos, tocam e possibilitam a criação. Sim, há espaço para experiências criadoras na escola.

Consciente de ter realizado um estudo de envolvimento, de afectação e de imersão no campo de pesquisa empírico, encerro minhas escritas. Coloco um ponto final momentâneo, que é marcado pelo desejo de persistir no movimento e na busca incessante por novas experiências leitoras.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In.: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

ANTUNES, Arnaldo. **Cromossomos**. Disponível em:<[http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec\\_artes\\_obras.php?id\\_type=1](http://www.arnaldoantunes.com.br/new/sec_artes_obras.php?id_type=1)>. Acesso em 26 de abr. 2016.

BARROS, Manoel. **Poesia completa**. São Paulo: LeYa, 2013.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da Infração Juvenil**. Porto Alegre: ABRAPSO SUL, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796/2013** de 4 de abril de 2013.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

COELHO, Nelly Novaes. **Panorama Histórico da Literatura Infantil/Juvenil: Das origens Indo-Européias ao Brasil Contemporâneo**. 4ª Ed. Atica. São Paulo: 1991.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV - Santa Maria** - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago 2014.

COSTA. Luciano Bedin da. **Uma breve síntese da teoria das linhas para a cartografia**. SETREM – Faculdade Três de Maio. 2011. Texto digitalizado.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 2004.

DELEUZE, Gilles. PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol.1. São Paulo: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 3. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 4. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos: ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

GALEANO, Eduardo. **Os filhos dos dias**. L&PM, 2012.

HILLESHEIM, Betina. **Entre a literatura e o infantil: uma infância**. Tese de Doutorado PUC-RS. Porto Alegre: 2006.

HILLESHEIM, Betina; CRUZ, Lílian Rodrigues da; CAVAGNOLI, Karen Cristina; MARQUETTO, Virgínia da Silva. Leitura: entre leitor e texto. Fractal: **Revista de Psicologia**, v. 23 – n. 2, p. 305-316, Maio/Ago. 2011.

HILLESHEIM, Betina; BERNARDES, Anita Guazzelli; MEDEIROS, Patrícia Flores de. **Leitura de uma onda: pesquisa e observação**. Educação e Realidade. Set/Dez, 2009.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In.: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓCIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia; pesquisa, intervenção e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Laura, Pozzana de. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓCIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia; pesquisa, intervenção e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KOHAN, Walter Omar (org.) **Lugares da infância: filosofia**. DP&A, 2004.

LARROSA, Jorge. **Desejo de realidade – experiência e alteridade na investigação educativa**. In: KOHAN, Walter Omar, BORBA, Siomara (Orgs). Filosofia, aprendizagem, experiência. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

LARROSA, Jorge. Literatura, Experiência e Formação: uma entrevista de Jorge Larrosa, para Alfredo Veiga-Neto, julho de 1995. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

MEIRELES, Cecília. **Problemas da Literatura Infantil**. 3ª edição. Summus: INL, 1979.

OLEGÁRIO, Fabiane. **Rastros das Linhas Menores de Escrita** (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Área De Concentração em Educação. Santa Cruz do Sul, 2011.

OLIVEIRA, Maria Alexandre de. **Leitura prazer: interação participativa com a literatura infantil na escola**. São Paulo: Paulinas, 1996.

PAIVA, Ana Paula. CARVALHO, Amanda Carla Minca. Livro-brinquedo, muito *prazer*. In.: SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓCIA, Liliana da. **Pistas do Método da Cartografia: pesquisa, intervenção e subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

REVEL, Judith. **Dicionário de Foucault**. Tradução de Anderson Alexandre da Silva, revisão técnica Michel Jean Maurice Vincent. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

ROCHA, Ruth. **Pra não vacinar a criança contra a leitura**. Leitura: teoria & prática, v. 2, p. 3- 10, out. 1983.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. **A cartografia e a relação pesquisa e vida**. Psicologia e Sociedade, 2009.

ROSELL, Joel F. A literatura infantil latino-americana: uma biografia. **Revista latino-americana de literatura infantil**, n.2, p.8-11, jul./dez. 1995.

STEFFENS, Maria do Carmo Hornos. **Literatura como abertura: experiência estética e formação na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

VASCONCELOS, José Mauro de. **Meu pé de laranja lima**. Ed. Melhoramentos. 1975.



## **ANEXOS**

**ANEXO A - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA****CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA**Sra. Prof<sup>a</sup>: \_\_\_\_\_

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa oriunda do Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada provisoriamente de LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS a ser realizada na Escola \_\_\_\_\_, pela Graduanda CECÍLIA SOSTMEIER, sob orientação da Professora Mestra FABIANE OLEGÁRIO, com o seguinte objetivo: investigar de que modo a leitura acontece entre os alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A investigação será feita através da observação das aulas e período de recreio dos alunos, sendo que a pesquisadora fará registros escritos de suas percepções, bem como possíveis registros fotográficos de situações observadas.

Asseguramos que o nome da escola, bem como a identidade dos alunos e da professora serão preservados, desde que assim o desejarem. Ressaltamos que os procedimentos da pesquisa atentam as normas éticas vigentes, e os estudos produzidos em decorrência serão utilizados somente para a divulgação científica e a produção de material para formação de professores. A graduanda responsável pelo desenvolvimento da pesquisa responsabilizou-se pela restituição sistemática das análises realizadas, com o objetivo que elas sirvam de material para futura formação dos professores da instituição.

\_\_\_\_\_/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

\_\_\_\_\_  
Cecília Sostmeier\_\_\_\_\_  
Orientadora- Ma. Fabiane Olegário**( ) Concordamos com a solicitação      ( ) Não concordamos com a solicitação**

Assinatura e Carimbo do Diretor da Escola:

**ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa oriunda do Trabalho de Conclusão de Curso intitulada provisoriamente de LEITURA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS CRIADORAS, sob a responsabilidade da graduanda CECÍLIA SOSTMEIER, e orientação da Professora Mestra FABIANE OLEGÁRIO, com o seguinte objetivo de investigar de que modo a leitura acontece entre os alunos de uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. A investigação será feita através da observação das aulas e período de recreio dos alunos, sendo que a pesquisadora fará registros escritos de suas percepções, bem como possíveis registros fotográficos de situações observadas.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será entregue pela pesquisadora CECÍLIA SOSTMEIER aos responsáveis pelos alunos do 5º ano da Escola \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_/RS. Em nenhum momento você será identificado, desde que assim o desejar. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com Cecília, pelo telefone (51) 81083776 ou pelo e-mail [ceciliasostmeier@hotmail.com](mailto:ceciliasostmeier@hotmail.com).

Imigrante/RS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

---

Pesquisadora

---

Professora Orientadora

Eu aceito participar do projeto acima citado, voluntariamente, após ter sido devidamente informado:

- 1- De que a adesão como participante não oferece risco e não serei submetido a situações constrangedoras.
- 2- Da garantia de receber esclarecimento sobre a pesquisa e resposta a qualquer pergunta relacionada à mesma, a qualquer momento, durante a realização da mesma.
- 3- De que as informações coletadas serão usadas unicamente para os objetivos da presente pesquisa e poderão ser utilizadas para fins de divulgação científica em congressos, seminários e periódicos.
- 4- De que a participação na pesquisa não terá nenhum custo.
- 5- De que serão mantidos todos os preceitos ético-legais durante e após o término da pesquisa.

Declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Nome do responsável pela criança: \_\_\_\_\_

CPF: \_\_\_\_\_